

# Voz y participación de los estudiantes en la educación intercultural

Ana Paula Caetano<sup>1</sup>, Isabel Pimenta Freire<sup>1</sup> and Elsa Biscaia Machado<sup>1</sup>

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

## RESUMEN

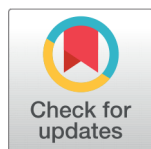
Este artículo presenta un estudio multicase enmarcado en el campo de la educación intercultural y se refiere a un Proyecto llamado “La voz de los niños y los jóvenes en el desarrollo de la educación intercultural”. Los casos estudiados son proyectos de investigación-acción crítica desarrollados con tres grupos de alumnos de Enseñanza Secundaria (ESO y Bachillerato). Dichos alumnos participaron en procesos dialógicos y compartieron el liderazgo con sus profesores. Co-diseñaron proyectos, debatieron y adquirieron conciencia de temas fundamentales referidos a la diversidad cultural en sus comunidades educativas. La finalidad de la investigación es analizar los procesos participativos y los cambios asociados a ellos en relación con la educación intercultural y los marcos de referencia para la voz de los estudiantes. Se subrayaron los cambios personales experimentados por los estudiantes, tales como la conciencia de uno mismo y la atención prestada a los demás y a las relaciones, junto con los cambios de índole grupal, así como los cambios que afectan también a otros actores —los profesores, otros estudiantes, el personal del centro, los tutores y otros miembros de la comunidad— creando relaciones colaborativas, solidaridad y reconocimiento mutuo. Se produjeron cambios visibles durante el período más activo en el que tuvieron lugar los proyectos, pero en ocasiones los impactos continuaron manteniéndose e intensificándose después. Ello subraya la relevancia de los proyectos participativos con estudiantes centrados en los procesos interculturales y los cambios.

**Palabras clave** PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL, EDUCACIÓN INTERCULTURAL, DIVERSIDAD CULTURAL

## 1 INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

En la actualidad, el concepto de “voz de los estudiantes” está suscitando una mayor atención en el ámbito de la investigación educativa. Se han desarrollado muchos estudios escuchando a los estudiantes, reuniendo relatos de primera mano proporcionados por niños y jóvenes

<sup>1</sup> AGRADECEMOS A LISETE BICHO Y SUSANA VASSALO POR SU COLABORACIÓN EN LA REVISIÓN DE ESTE TEXTO Y EN PROPORCIONAR DATOS DE LOS ESTUDIOS DE CASO QUE REALIZARON EN SU DISERTACIÓN DE MAESTRÍA.



**Recibido** 2019-07-15

**Revisado** 2019-07-18

**Aceptado** 2019-11-12

**Publicado** 2020-01-15

**Autor para correspondencia**

Ana Paula Caetano,  
[apcaetano@ie.ulisboa.pt](mailto:apcaetano@ie.ulisboa.pt)

Instituto de Educação, Alameda  
da Universidade, 1649-013  
Lisboa (Portugal)

**DOI** <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.458>

**Páginas:** 60-78

**Funding:** National agency FCT  
— Fundação para a Ciência e a  
Tecnologia, Portugal (Award:  
UID/CED/04107/2019)

Distributed under  
Creative Commons CC BY 4.0

**Copyright:** © Los Autores

## OPEN ACCESS

que describen sus experiencias, la percepción de sí mismos, sus interacciones y los centros escolares. Sin embargo, algunos han ido más allá, transformando la escucha en diálogo para que todas las personas involucradas en el contexto educativo puedan colaborar para reconocer los problemas y definir líneas de actuación. Algunos todavía han ido más lejos, no sólo escuchando y dialogando, sino también situando a los estudiantes en primera línea, permitiéndoles que inicien y guíen los procesos de transformación, animando a los demás y propiciando la creación de espacios donde puedan oírse todas las voces. El presente trabajo de investigación analiza estos tres niveles de participación: escucha, diálogo y co-diseño de proyectos participativos, explorando la manera en que "oír" las voces de los estudiantes evoluciona yendo más allá de la escucha para involucrarlos en construcciones compartidas de significados y proyectos.

Shier (2001) propone un modelo de participación con cinco niveles para los niños en los centros escolares: 1) se escucha a los niños; 2) se apoya a los niños para que expresen sus opiniones; 3) se tienen en cuenta las opiniones de los niños; 4) los niños participan en los procesos de toma de decisiones; 5) los niños comparten poder y responsabilidades por lo que respecta a la toma de decisiones. En esta investigación se distinguen igualmente tres niveles de investigación: escucha (se corresponde con el Nivel 1 de Shier); diálogo (Niveles 2 y 3); y co-diseño (Niveles 4 y 5).

En términos similares, Geest (2013) propone tres niveles de participación —hablar los unos con los otros; la participación en lo que se hace; y el co-diseño. Si bien nuestro concepto de co-diseño es similar al de Geest, en nuestro estudio incluye otra idea importante: que los proyectos no sólo se diseñan, sino que también se desarrollan por parte de los jóvenes con el fin de promover una mayor participación (escuchando, dialogando o incluso diseñando algunos procesos conjuntamente con sus compañeros). De hecho, a lo largo de todos los proyectos de los que damos cuenta aquí, los participantes se convirtieron en protagonistas y líderes e implicaron a sus escuelas y/o a sus comunidades locales en las dinámicas educativas, fomentando la participación de otros alumnos en debates organizados, talleres, experiencias artísticas, páginas de Facebook, películas documentales y otras iniciativas.

La interacción, la participación, el diálogo y la reflexión constituyen dimensiones clave en el desarrollo de la educación intercultural: facilitan la descentralización cultural, el reconocimiento mutuo y representan la base del proceso de aprendizaje sobre cómo relacionarse con personas procedentes de ámbitos culturales distintos. Impulsan la construcción dinámica de caminos basados en la diversidad de intereses, necesidades, historias y culturas. En conjunto, promueven una creatividad colectiva donde se reconocen y se valoran las diferencias, pero también se relativizan y se integran en un todo común (Díaz-Aguado, 2004). Así pues, los estudios de caso de investigación-acción que presentamos aquí fueron diseñados para potenciar estas dimensiones dentro del contexto escolar, con los niños y los jóvenes tomando parte en los procesos de diagnóstico y toma de decisiones, dirigiendo las actividades educativas, así como los procesos de evaluación y los resultados (Niveles 4 y 5 del modelo de Shier).

El aumento de la diversidad cultural en las sociedades y las escuelas actuales plantea múltiples desafíos para los educadores, los centros escolares y los investigadores. Estos nuevos

contextos socioculturales están siendo objeto de más atención tanto en la educación como en la investigación y están comenzando a desafiar la teoría y la epistemología de la educación actuales (por ejemplo, Abdallah-Pretceille, 2005). En este trabajo empírico, pretendemos contribuir al cuestionamiento de la relación entre la línea de investigación actual sobre las voces de los niños y los jóvenes en los centros escolares y la educación intercultural. Con este fin, se establecieron dos objetivos principales:

- Entender la dinámica por la que se rige la participación de los niños y los jóvenes en procesos que animan a compartir tanto el poder como la responsabilidad y en los que sus voces se integran en los procesos de toma de decisiones.
- Comprender de qué manera esos procesos fomentan el aprendizaje intercultural y otros cambios en el seno de los grupos de participantes y de sus comunidades.

Siempre fue nuestra intención incorporar la comprensión de estos procesos interculturales entre los estudiantes participantes durante los proyectos descritos aquí. Por esa razón, las identidades culturales, las historias familiares, los símbolos nacionales, los estereotipos, los prejuicios, la autocomprensión y la autoestima figuraron entre las cuestiones abordadas y debatidas en los encuentros. Así pues, el objetivo que se perseguía era desarrollar una conciencia propia y colectiva, movilizar e implicar a las personas en acciones con potencial para transformar sus realidades locales y crear las condiciones para el desarrollo de redes sociales autónomas que operen tanto a nivel local como a distancia de forma virtual.

## 2 ENFOQUE INTERCULTURAL E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

A medida que los centros escolares se han ido haciendo más diversos, algunos educadores han identificado la falta de modelos curriculares y relacionales adecuados para afrontar estas realidades nuevas. Otros son conscientes de lo urgente que resulta tratar de superar los obstáculos de índole curricular y relacional que conducen a la discriminación, el fracaso, la exclusión social e incluso la negación de las identidades culturales de los estudiantes. Estas cuestiones han suscitado un debate teórico y práctico que prioriza los cambios en el modelo de interacción educativa (Díaz-Aguado, 2004; Fleuri, 2003; Loo, Trakulkasemsuk, y Jirarkon, 2019). Varios estudios enfatizan que se deberían crear oportunidades para desarrollar la autonomía de los estudiantes y permitir que éstos compartan la toma de decisiones, lo cual requiere cooperación y corresponsabilidad (por ejemplo, Børhaug y Weyringer, 2019).

Desde la perspectiva en que se apoya nuestra investigación, se cuestionan los significados y las concepciones de educación intercultural de maneras complejas. Por tanto, antes de analizar el enfoque de la diversidad cultural dentro de contextos educativos, es importante aclarar cómo entendemos conceptos tales como “multiculturalidad”, “interculturalidad” y “educación intercultural”. La multiculturalidad es un hecho, una realidad observable a la que hacen frente los educadores en sus vidas profesionales a diario, y sobre la cual se preguntan qué formas de actuar son las mejores. El término “intercultural” se refiere a una línea de actuación que privilegia la interacción durante los encuentros culturales a fin de crear oportunidades para el (re)conocimiento mutuo y el surgimiento de procesos de aprendizaje que

sirvan para mejorar la coexistencia, sin negar el conflicto. Por consiguiente, la interculturalidad tiene como objetivo descubrir la identificación entre personas de diversos contextos culturales, lo que permite la reciprocidad. La educación intercultural es un concepto teórico y una praxis que persigue crear las condiciones para que se alcancen estas metas. Busca implicar a todos los ciudadanos y defiende la idea de que la diversidad constituye un activo y no un problema. A este respecto, la educación intercultural tiene sentido en todos y cada uno de los contextos educativos, ya que todos somos distintos y diferimos dentro de nosotros mismos. Como afirman Leiva y Juan(2013, p. 73), “el reto de la inclusión de los estudiantes inmigrantes tiene que ver con el grado de atención que se presta a la diversidad cultural, aunque la educación intercultural va más allá, guarda relación con la construcción crítica de la interacción y el fomento de la participación y la innovación en el currículo y la comunidad.”

Así que la perspectiva intercultural aboga por un planteamiento complejo, crítico, ético, y un enfoque interaccionista a la diversidad cultural, donde el prefijo “inter” se entiende en un sentido amplio. Este enfoque representa una alternativa a la “visión caleidoscópica de la realidad”, en ocasiones culturalista, a veces psicológica, a veces sociológica, que ha dominado el estudio de este problema, como destaca Abdallah-Pretceille (2005). Esta autora propone tres ejes alternativos para analizar la educación intercultural en sintonía con este planteamiento complejo: el *eje epistemológico*, que se basa en una interpretación fenomenológica de las personas, y las culturas, centrándose en las interacciones; el *eje ético*, que gira en torno a una ética de la alteridad y de la cuidado y el *eje metodológico*, que se refiere a la adopción de metodologías integrales, interpretativas y críticas. Por lo tanto, el hincapié en las interacciones entre personas, grupos, instituciones y comunidades resulta crucial, tanto en la práctica educativa como en la investigación. Este paradigma educativo sitúa las relaciones humanas y la dialéctica entre la identidad y la alteridad en el centro mismo de la práctica educativa (Meunier, 2014; Rego et al., 2007). El enfoque intercultural pretende superar el binomio *identidad cultural – identidad personal*, en tanto en cuanto cada ser humano no sólo es un producto de la cultura sino también un productor de ésta.

La educación intercultural es también un proceso de autorreflexión e intersubjetivo a la vez. Esta relación entre la experiencia en sí misma y la reflexión sobre dicha experiencia (Dewey, 2007) constituyen la esencia y la materialización del proceso formativo. Remitiéndonos a Freire (1980; 2000), la educación para la autonomía y la libertad es un proceso enriquecedor de toma de conciencia. En la educación no se trata de asumir o combatir prejuicios y estereotipos de una manera abstracta, sino de “trabajar sobre la noción de los prejuicios, sobre sus propios prejuicios, de tal manera que las interacciones sociales no dejen margen para el refuerzo de esos prejuicios” (Abdallah-Pretceille, 2005, p. 111). Los educadores son responsables de crear entornos apropiados y de lograr que los estudiantes piensen por sí mismos y sean más conscientes de sus propias referencias culturales. En este sentido, se debe animar a los alumnos para que reflexionen y compartan situaciones simuladas, tales como dilemas éticos, por ejemplo, o para que desarrollen proyectos, con profesores, que los sitúen frente a dilemas, conflictos y tomas de decisiones que son inherentes a sus propias vidas. Los proyectos que presentamos aquí se han desarrollado siguiendo esta última línea.

Los educadores han proporcionado situaciones en las que los estudiantes podían elaborar cognitivamente las dimensiones de la vida cotidiana y experimentar las dimensiones afectivas de ésta. La educación intercultural supone un trabajo cognitivo, emocional y ético que se entrelaza. Ello requiere entornos educativos donde cada alumno tiene la oportunidad de entender y reconocer a los demás, y a través de ellos, de reconocer sus propias culturas, facilitando el conocimiento de sí mismos y el conocimiento acerca de los otros en un proceso de (re)construcción de la identidad. La educación intercultural presenta pues también una exigencia ética plasmada en la “Pedagogía de la Alteridad”. Como afirman [Rego et al. \(2007\)](#), la comunicación intercultural es “un viaje que empieza con el descubrimiento de la falsa homogeneidad de la cultura del otro, continúa con el reconocimiento de la propia diversidad de uno y termina con la percepción de las similitudes culturales” (p. 485). El proceso de aceptación de la diversidad a través de encuentros culturales permite a los seres humanos construir patrones de pensamiento que implican una negociación de significados con los demás. Estos procesos de aprendizaje se reflejan en el desarrollo de habilidades interculturales que son “destrezas globales de participación activa y crítica en escenarios sociales caracterizados por la diversidad cultural y la identidad múltiple en los individuos” (p. 482).

Por tanto, la educación intercultural conlleva asimismo el desarrollo de la capacidad para formular problemas (teniendo presentes las situaciones culturales) y buscar conexiones entre las personas y las comunidades ([Perry y Southwell, 2011](#)), con el fin de unirlos en vez de cuestionarse las diferencias existentes entre ellos. Se trata de explorar la complejidad y se requiere un ejercicio educativo centrado en el aquí y el ahora, y donde las personas cuentan más que las culturas.

La literatura que estudia la formación de los profesores explica que los programas de formación clásicos no han sido capaces de cumplir con las necesidades de responder a los desafíos de la educación multi/intercultural (por ejemplo, [Gorski, 2009](#)). Así, algunos autores han sugerido enfoques nuevos como la enseñanza culturalmente receptiva ([Gay, 2010](#)), la pedagogía culturalmente relevante ([Ladson-Billings, 1995; 2014](#)), una formación altamente cualificada del profesorado para la nueva mayoría ([Nieto, 2009](#)); y una formación del profesorado en materia de justicia social ([Cochran-Smith, 2005; Gorski, 2009; Zeichner, 2009](#)).

En la mayor parte de estos enfoques para la formación del profesorado orientada hacia la diversidad, la investigación-acción aparece como una estrategia pertinente tanto para la formación como para la construcción del conocimiento ([Pacheco y Freire, 2019](#)).

En realidad, la implicación tanto de los profesores como de los estudiantes en la investigación educativa resulta crucial para el éxito de estos cambios y para el desarrollo de los conocimientos sobre estos temas ([Fielding, 2016; Mitra, 2018](#)).

### 3 LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES EN LA TRANSFORMACIÓN DE SUS CONTEXTOS

La voz de los estudiantes tiene que ver con compartir el poder y con la participación (Frisson y Melacarne, 2017). La investigación reciente centrada en la voz de los estudiantes ha planteado una serie de preguntas, entre ellas: ¿Qué procesos participativos se han desarrollado en los centros escolares a través de los cuales se puede oír la voz de los estudiantes? ¿Qué cambios se observan en las personas, las relaciones y las estructuras? ¿Qué condiciones favorecen (y qué obstáculos dificultan) estos procesos y cambios? Hasta ahora, los investigadores (en especial, equipos de investigación de Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Australia) han ofrecido algunas respuestas, pero éstas quedan necesariamente condicionadas por las circunstancias, los agentes y las dinámicas.

Por lo que respecta a las condiciones que propician la participación estudiantil, se han identificado varios factores, entre ellos la importancia del compromiso por parte de los docentes/consejos escolares para fomentar la implicación de todos los alumnos (Luck, 2006), crear oportunidades de liderazgo para los jóvenes (Mittra, 2018) y establecer un entorno basado en la confianza (Cervone y Cushman, 2014). En cuanto a los obstáculos para que exista una mayor participación estudiantil, la falta de tiempo y de espacio en el currículo para que se escuche a los estudiantes surge como un factor importante (Bourke y Loveridge, 2018; Quaglia y Corso, 2014). En el contexto de este estudio, cabe destacar que Luck (2006) y Mittra (2018) subrayan la importancia de mantener tales voces y cambios, para que no retrocedan, se interrumpan o se traduzcan en indignación por la incapacidad de consolidar los logros.

En cuanto a las modalidades participativas, la literatura destaca las tutorías, los foros y los debates, la mediación entre iguales, los proyectos liderados por estudiantes (en la escuela y la comunidad), y el establecimiento de redes sociales mediante el uso de la tecnología (Mittra, 2018). A través de dichos espacios dialógicos (Hermans, 2003) surgen múltiples voces (internas y externas) y se traducen en escucharse tanto a ellos mismos como al "Otro". Conceptos como la educación intercultural y el empoderamiento están interconectados, permitiendo que se escuche la voz de los estudiantes y que se actúe en consecuencia (Rudduck y Flutter, 2004). Esta es una vía con un potencial transformador (Sharma-Brymer, Davids, Brymer, y Bland, 2018) para facilitar el diálogo entre individuos y culturas donde se intercambian y se reconstruyen valores, intenciones, concepciones y formas de ver el mundo. Ello puede afectar a la creación de relaciones y afecto mutuo, la transformación de las modalidades de producción de conocimientos, el empoderamiento de individuos y grupos, y el desarrollo de comunidades más igualitarias, inclusivas y democráticas.

Los estudios se han referido a efectos positivos para los estudiantes, entre ellos la implicación en una ciudadanía activa y crítica, el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad, la creatividad, la reflexividad y el liderazgo social, junto con unas habilidades sociales reforzadas (Sharma-Brymer et al., 2018), así como una mejora en la cooperación y la negociación (Bourke y Loveridge, 2018; Fielding, 2016, 2018). La participación activa en el proceso de aprendizaje tiene que ver con una consiguiente sensación de control (Mittra, 2018) y con el éxito educativo (Cook-Sather, 2018). Los estudios revelan igualmente un impacto



positivo en la construcción de la identidad y la autoestima, el sentimiento de pertenencia, la integración y la motivación (Cook-Sather, 2018). Estos efectos dan como resultado que los alumnos muestran un mayor grado de responsabilidad, de sentido de la justicia, de compromiso y de preocupación por el bienestar del centro escolar y de la comunidad en general (Gordon, 2019; O'Neill, 2018; Seale, Gibson, Haynes, y Potter, 2015). Además, entre los impactos en las escuelas figuran las mejoras en las prácticas del aula (Matthews et al., 2018), unos currículos de mayor calidad (Brooman, Darwent, y Pimor, 2015), unas relaciones más fuertes tanto dentro como fuera de los centros escolares, la resolución de problemas, el aprendizaje mutuo y el desarrollo de comunidades más democráticas (Fiel-ding, 2016; Mayes, 2018).

## 4 MÉTODO

A la luz de los objetivos y las preguntas de investigación, este proyecto ha seguido un planteamiento participativo, diseñado por el equipo de investigadores, como una comunidad de prácticas, que incluía a investigadores de campo e investigadores universitarios. Se adoptó como estrategia de investigación la investigación-acción de carácter participativo, como planteamiento emancipador y crítico (Carr y Kemmis, 1986; Kemmis y McTaggart, 2005; Locke, Alcorn, y Neill, 2013), por su potencial tanto investigador como formativo y su sintonía con la filosofía, los ideales y los principios educativos del Proyecto. Estos consistían en promover la justicia social (Ledwith, 2007) y la agencia (Somekh, 2006) a través de una acción creativa y dialógica, como un ejercicio de libertad y responsabilidad (Lovell, 2003) por parte de educadores y jóvenes que continuaría mucho después de que se hubiera completado el estudio de investigación-acción.

Como el Proyecto principal (*La voz de los niños y los jóvenes en el desarrollo de la educación intercultural — título corto "Proyecto de la Voz" —*) englobaba varios subproyectos, el proceso de investigación se concibió, se analizó y se revisó de manera transversal. Ello permitió que la investigación trabajara sobre la base de las similitudes metodológicas y educativas que unían a los subproyectos de campo, sirviendo también para aclarar sus particularidades. Las situaciones contrastantes y los distintos cursos de acción podrían probarse en el campo de acuerdo con la dinámica y los contextos de cada subproyecto. Así pues, cada subproyecto llevó a un estudio de caso con su propia especificidad y su propio valor investigador intrínseco. Las dimensiones comunes a los tres subproyectos son las siguientes: (1) niños y jóvenes involucrados en procesos participativos de investigación; (2) la producción artística como medio para reconocer sus perspectivas y contextos, y para fomentar el diálogo y los encuentros interculturales; (3) el empleo de la tecnología/las redes sociales para apoyar dichos diálogos y encuentros, así como para compartir sus productos artísticos y sus investigaciones empíricas.

Los investigadores de campo eran docentes de centros escolares distintos —e integrantes de una comunidad de prácticas— que colaboraron con los estudiantes y los coordinadores del programa del Máster en Educación Intercultural, que dieron como resultado tesinas de máster[i]. Tras la investigación participativa, los investigadores sobre el terreno asumieron

el papel de educadores, desarrollando procesos educativos interculturales. Dichos procesos de investigación educativa contemplaban una agenda esencial en la que los participantes eran a la vez actores y autores de sus vidas y sus entornos. Por consiguiente, los niños y los jóvenes implicados tomaron parte en la concepción y el desarrollo de proyectos en el seno de sus respectivas comunidades educativas.

En un estudio de caso, valoramos todos los puntos de vista que existen dentro de cada grupo, la imagen global y compleja de los fenómenos que pretendemos estudiar, y su relación con el contexto social y cultural donde pueden darse. Las experiencias y las sensaciones de los participantes se encuentran en el centro de este tipo de investigación. Este estudio de caso utiliza, por tanto, métodos de análisis inductivos (Yin, 2005). Además, en la investigación-acción organizada en torno a estudios de caso existe también una intención transformadora y crítica; por ello, el testimonio presentado en los estudios de caso tiene como objetivo en esta ocasión contribuir a lograr un cambio en los entornos educativos y la educación intercultural de los niños y los jóvenes que participaron en los proyectos. “Un estudio de caso, y especialmente un diseño de investigación-acción, tiene la ventaja de juntar distintos planes —el epistemológico (comprensión), el pragmático (acción) y el de la ética—” (Amado, 2017, p. 136).

El Proyecto se desarrolló durante un período de dos años. Durante el primer curso académico tuvo lugar el subproyecto A (junto con otros 3 subproyectos, que no hemos presentado en este artículo porque los datos no se organizaron en el formato de estudio de caso o de tesina).

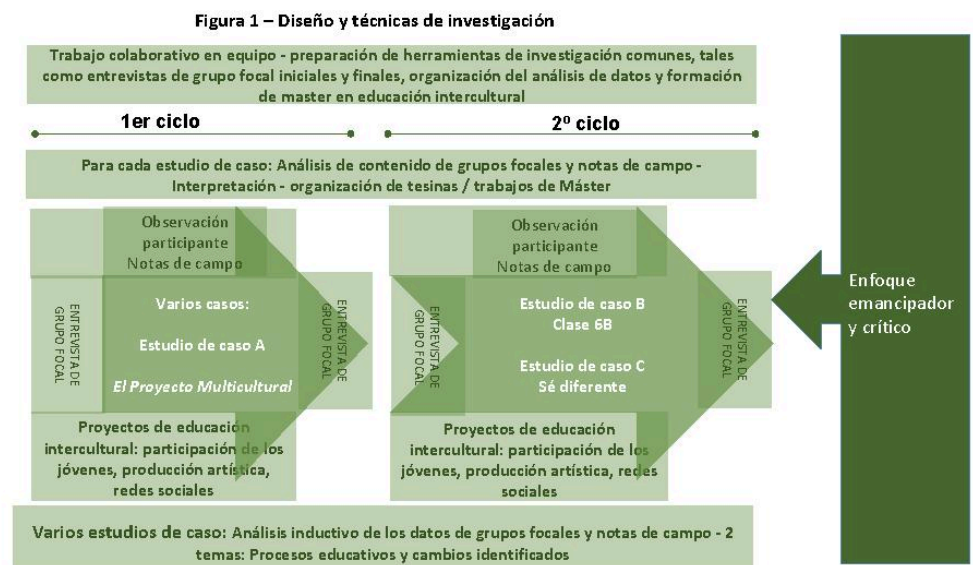
A lo largo de este primer curso académico se desarrollaron herramientas de investigación comunes, tales como las entrevistas iniciales y finales de grupo focal. Este se corresponde con el primer ciclo de la investigación-acción. Durante el siguiente curso académico se llevó a cabo el segundo ciclo de investigación-acción con dos subproyectos nuevos (B y C). Éstos se beneficiaron de la experiencia de los primeros proyectos mediante el uso de herramientas y estrategias, tales como las entrevistas de grupo focal y las páginas de Facebook, que se desarrollaron y se pusieron a prueba durante los primeros subproyectos, adaptándose después a contextos nuevos. Dichas herramientas y estrategias, junto con los artefactos elaborados por los alumnos en el transcurso de los subproyectos, constituían un medio tanto para la educación como para la investigación.

#### 4.1 Diseño de la investigación

El proceso de investigación siguió un esquema cíclico de investigación-acción. Cada uno de los casos se iniciaba con un diagnóstico participativo, a través de una entrevista con un grupo focal, que tenía como objetivo: i. reconocimiento del grupo respectivo y de cada uno dentro del grupo; y ii. recogida de datos que permitiría conocer los intereses, las sugerencias, los deseos y las expectativas de los jóvenes que integran el grupo, con el fin de perfilar un proyecto colectivo. Partiendo de los objetivos establecidos de manera colectiva, se definieron estrategias y se tomaron decisiones por parte de los jóvenes, guiados por su docente-investigador respectivo. En general, estas estrategias se basaban en la participación de los jóvenes, la producción de actividades artísticas y la creación de redes sociales.



Durante la implementación de cada proyecto, se estimularon a nivel interno los procesos de reflexión en y sobre la acción. Estos procesos fueron asimismo objeto de reflexión y toma de decisiones a nivel del equipo de investigación, formado por profesores-investigadores de campo e investigadores de la universidad. Tales reflexiones han contado siempre con el respaldo proporcionado por los datos recogidos, bien a través de la observación participativa (notas de campo, artefactos) bien con los datos obtenidos en las entrevistas. Las reflexiones y la evaluación permanente del proceso dieron lugar a estrategias y acciones nuevas, generando así más ciclos de investigación-acción. Al final del proceso, en cada uno de los casos, se llevó a cabo una entrevista de grupo focal que sirvió para conseguir una evaluación final del proceso y proporcionó datos comparativos en relación con la entrevista inicial de grupo focal (Figura 1). Una vez finalizados los tres estudios de caso, se desarrolló un estudio de casos múltiples, utilizando categorías comunes surgidas de las notas de campo y los grupos focales.



**Figura 1** Diseño y técnicas de investigación

## 4.2 Técnicas y procedimientos de investigación

El diseño de investigación-acción se basó en dos técnicas esenciales: las entrevistas de grupo focal con los estudiantes y la observación participante. Como tal, el equipo de investigación ampliado desarrolló un guión común para las entrevistas de grupo focal, que se tenían que aplicar al principio y al final de cada estudio de caso/subproyecto. El grupo focal se organizó en torno a cinco bloques temáticos: identidad personal y familiar; interacción en contextos multiculturales; grupos de amigos, la escuela, el barrio y la comunidad; los proyectos en el centro escolar; y las mediaciones artísticas y tecnológicas en encuentros (inter)culturales. Se asumía que las entrevistas tenían fines de investigación y educativos. Las entrevistas de grupo focal estaban pensadas para desarrollar un conocimiento mutuo de los intereses, los

deseos y las sugerencias de cada uno, a fin de llevar a cabo el proyecto “Voz” en la escuela. Las entrevistas grupales crearon también un entorno para la autorreflexión y para la reflexión acerca de los demás, sus culturas y sus experiencias.

En todos los estudios de caso, el procedimiento para el análisis de contenidos fue inductivo e incluía los relatos/discursos de quienes participaron en las entrevistas (en el estudio de caso A, eran los alumnos A1, A2...; en el estudio de caso B, los alumnos B1, B2...; y en el estudio de caso C, los alumnos C1, C2...). Asimismo, analizamos datos recogidos en notas y diarios de campo, elaborados por los profesores/investigadores, que contenían declaraciones de estudiantes, otros docentes, padres, consejos de gestión escolar, profesores auxiliares y otros miembros de la comunidad. Los datos fueron organizados y categorizados mediante la agregación por unidades de significado, respetando las reglas de categorización (Bardin, 2008). Se buscó la fiabilidad a través del trabajo colaborativo en equipo, tanto mediante el ajuste de criterios que posteriormente obtuvieron el consenso del equipo investigador como compartiendo de manera constante los procesos de análisis de datos.

Los datos se organizaron en torno a dos temas: *procesos educativos en la construcción de la interculturalidad y cambios percibidos por los participantes durante y después del proyecto*. Los temas referidos al cambio generaron tres categorías: cambios en estudiantes individuales; en grupos de estudiantes; en el centro escolar, las familias y las comunidades locales. Las cuestiones interculturales estuvieron presentes en todos los ámbitos de cambio y fue importante que se analizaron mediante un enfoque investigador complejo que no se limitaba a una sola clase de sujeto. Sin embargo, los cambios de los estudiantes constituyeron los principales resultados observados y examinados. Los cambios se inferían de la comparación entre las percepciones de los alumnos al inicio y al final del proyecto, tal como se expresa en las entrevistas de grupo focal y se desprende de las notas de campo de los docentes/investigadores.

### 4.3 Los tres subproyectos: breve descripción del contexto y los participantes

Pese a tener su origen en un proyecto común con el mismo diseño de investigación, los tres subproyectos se llevaron a cabo de una forma flexible según resultaba apropiado para cada contexto educativo.

#### 4.3.1 Estudio de Caso A – El Proyecto Multicultural

En este subproyecto tomaron parte 18 alumnos voluntarios, de edades comprendidas entre los 13 y los 15 años, que estaban matriculados en los cursos 7º, 8º y 9º en un centro escolar ubicado en una localidad próxima a Lisboa (Portugal), donde un 19% de los que asisten a clase son migrantes procedentes de diversos países, en su mayoría de Brasil, países africanos de habla portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau y Mozambique) y países de Europa Oriental (Rumanía, Moldavia y Ucrania). Había también un número significativo de alumnos portugueses de familias inmigrantes (normalmente de lo que se conoce como segunda generación). El grupo de voluntarios reflejaba la diversidad de nacionalidades que

existía en la escuela. Todos los estudiantes voluntarios participaban de manera activa en un Club Escolar llamado *El Proyecto Multicultural*, cuyo principal propósito era desarrollar intercambios interculturales dentro de la escuela. Este subproyecto se concibió como respuesta a la situación de gran multiculturalidad existente en la escuela y la disposición del docente/investigador y los estudiantes para transformar las reuniones de grupo en dinámicas de reconocimiento mutuo, y para difundir estas dinámicas entre la comunidad escolar en su conjunto.

#### **4.3.2 Estudio de Caso B – Clase 6B**

Este subproyecto se llevó a cabo con una clase de 20 alumnos de 6° curso, con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años de edad, en una escuela situada a las afueras de Lisboa con un alto grado de diversidad cultural. Esta diversidad tiene fiel reflejo en la escuela y, en particular, en la Clase 6B —con seis alumnos inmigrantes de segunda generación (las lenguas y las culturas de origen de sus padres eran predominantes en casa en algunos casos) y los demás alumnos de distintas procedencias culturales—. La investigadora principal era la profesora de la clase, que se encontró con bajas expectativas y percepciones negativas entre sus colegas y otros miembros del personal con respecto al rendimiento y la conducta de los alumnos. Con el fin de abordar esta situación, retó a los alumnos a embarcarse en pequeños proyectos creativos, dentro de la escuela y en el seno de la comunidad local, en los que deberían tomar sus propias decisiones basadas en el diálogo y el reconocimiento de sus propios deseos e intereses. Su entusiasmo en relación con estos proyectos pronto se extendió a sus compañeros, a los padres y a otros docentes.

#### **4.3.3 Estudio de Caso C - Sé Diferente**

Este subproyecto se realizó con un grupo de 14 estudiantes, con edades comprendidas entre los 17 y los 21 años y matriculados en el 12° curso, de una escuela ubicada en una ciudad “dormitorio” cercana a Lisboa con una elevada tasa de inmigrantes procedentes de países africanos de habla portuguesa, Europa Oriental y Brasil. La mayoría de los estudiantes pertenecían a familias con un bajo rendimiento económico y bajos niveles académicos. Del grupo compuesto por voluntarios formaban parte nueve alumnos portugueses, cinco de ellos de progenitores extranjeros (la madre, el padre o ambos) y cinco estudiantes de Guinea-Bissau, Angola, Brasil y Rumanía. El docente/investigador los retó conjuntamente a tomar parte en el “Proyecto de la Voz”, a dialogar y a intercambiar experiencias sobre sus historias personales y culturales, y a desarrollar un proyecto intercultural en su escuela.

## **5 RESULTADOS**

Como se ha mencionado anteriormente, presentaremos los resultados del análisis de datos considerando dos ejes de análisis: los procesos de participación y los cambios percibidos por los participantes que se derivan de dichos procesos.

Se encontraron varias convergencias y particularidades entre los subproyectos con respecto a los procesos educativos que se abordarán a continuación. La participación está en el centro de todos los procesos y se tradujo no sólo en procesos de "diálogo" donde el conflicto apareció varias veces, aunque siempre se resolvió, sino también en la toma de decisiones y el liderazgo compartidos.

### 5.1 Participación de los estudiantes

En realidad, los procesos participativos estudiantiles constituían el núcleo del Proyecto. Cada subproyecto se configuró y se mantuvo a través de un diálogo intenso, desde la fase de definición de la estrategia hasta el desarrollo de las actividades dentro de cada grupo, que se extendieron a las propias escuelas. El co-diseño y la puesta en marcha de cada proyecto tenía como objetivo implicar a otras personas en actividades tales como debates, talleres, reuniones, la producción de un documental y un desfile de moda. Los estudiantes se veían a sí mismos como participantes activos en el proceso (por ejemplo, "Todos trabajamos y jugamos juntos", B16). En los tres estudios de caso, los grupos de estudiantes implicaron a otros agentes (por ejemplo, a compañeros de clase y personal de la escuela, a personas mayores de una institución benéfica local y a padres/tutores), para que su contacto con la diversidad fuera más amplio y se revelara en un marco de cooperación y relaciones humanas saludables. Los docentes desempeñaron un papel clave a la hora de facilitar estos procesos. La actuación de los profesores/investigadores que estaban al frente de estos proyectos sobre el terreno se basó no sólo en su experiencia profesional sino también en su formación de postgrado en el ámbito universitario que les proporcionaba un respaldo teórico. Así pues, la dinámica de grupo se desarrolló en un contexto de liderazgo compartido, ya que los niños y los jóvenes participaban en la toma de decisiones y promovían la realización de actividades.

Tomemos como ejemplo la decisión de un grupo de organizar un desfile de moda. Optaron por bautizar el proyecto como "Sé Diferente", un espacio "donde todo el mundo puede y debería participar, un concepto exento de prejuicios, abierto a todos los alumnos del centro escolar, y también invitaremos a personas de fuera de la escuela"(C6). Tras acordar las actividades, el grupo de trabajo desarrolló un plan de actuación en la que todos compartían la toma de decisiones. "Creo que hemos estado participando a lo largo de todo el proyecto —en la preparación, las entrevistas, la organización, ha sido increíble—", manifestó C5 en el grupo focal final. La planificación del desfile supuso un trabajo intenso y altamente participativo en el que el grupo vivió enfrentamientos y desafíos, así como emociones y sentimientos muy fuertes. Todo ello requirió actitudes de cuidado y empatía por parte de algunos integrantes del grupo para evitar los conflictos con sus iguales, pero el largo proceso de descentralización-centralización cultural puesto en marcha dio como resultado una producción que englobaba elementos de muchos de los contextos culturales de los jóvenes.

Estas iniciativas facilitaron la realización de encuentros que llevaron a un conocimiento compartido y crearon nuevas formas de participación con potencial para empoderar a los estudiantes y a reforzar la imagen que tenían de ellos mismos. Ello se ilustra a través de fragmentos del discurso de los jóvenes y en algunas de las notas de campo, por ejemplo: "Al enseñó a alumnos jóvenes su lengua nativa: el ucraniano. Estaba orgullosa de ello"; "Pienso

que organizar actividades ha contribuido a cambiar nuestra imagen”, dijo A5 en la entrevista final; A3 manifestó igualmente que “¡preparar actividades para alumnos de la escuela elemental también fue importante! ¡La gente vio que sabíamos hacerlo!”. Las dimensiones del diálogo y la toma de decisiones cobraron especial relevancia para el refuerzo de la imagen personal de cada uno: “Es un todo; se trata de poder hablar sobre cualquier cosa que queramos y luego, lo mostramos, y también escuchamos, a los demás” (C1).

## 5.2 Cambios percibidos por los participantes en el Proyecto

Uno de los objetivos esenciales del Proyecto era crear un cambio intercultural, y se observaron modificaciones a distintos niveles tanto durante el desarrollo de los subproyectos como tras su finalización. Dichas modificaciones iban desde cambios de índole personal y colectiva en los propios estudiantes hasta cambios a mayor escala en las escuelas, las familias, y la comunidad circundante, que pueden influir en cómo se percibe el centro escolar desde fuera. El próximo apartado aborda estos diferentes niveles de cambio.

### 5.2.1 Aprendizaje intercultural

El aprendizaje intercultural aparece de manera destacada en nuestros datos, tanto a nivel de actitud como de conocimientos, con ejemplos tales como prestar atención a los demás, la aceptación de las diferencias y el respeto mutuo, la integración y la bienvenida a otras personas, la búsqueda del bien común y un mejor conocimiento acerca de la diversidad cultural y sobre la cultura de cada uno. Donde la ampliación de los conocimientos culturales de los participantes se hizo más evidente fue en los grupos con mayores niveles de diversidad cultural (Casos A y C). “¡Todos tenemos amigos de distintos orígenes, de diferentes culturas! .... amigos ...de Rusia, Brasil, Guinea-Bissau, Angola, y también amigos portugueses” (A1; A4.); “Yo he aprendido muchas cosas sobre la cultura ucraniana...” (A5). Trabajar con las experiencias vitales durante las entrevistas de grupo focal resultó especialmente importante para lograr que los alumnos pudieran familiarizarse con la cultura de los unos y los otros y relativizaran sus condiciones y limitaciones. Estos fueron algunos de los comentarios que recogimos de los estudiantes durante las entrevistas: “Creo que comprendo mejor a algunas personas después de conocer sus vivencias” (C5); “(...) También he podido saber más acerca de la cultura de C6. Me ha encantado saber de su historia de vida” (C3); “Pienso que nos ha hecho más conscientes de lo que puede ocurrir en nuestras relaciones” (C2).

- **Cohesión del grupo y amistad**

Los cambios a nivel de relaciones interpersonales dentro de los grupos del proyecto resultaron bastante evidentes, tanto a través de las observaciones directas de los investigadores / docentes como en las reflexiones que llevaron a cabo los estudiantes durante las entrevistas finales de grupo focal.

En el Estudio de Caso A, el grupo era muy diverso, pero se entablaron amistades no sólo entre estudiantes que se sentían conectados y que tenían confianza entre ellos desde el principio sino también entre los que descubrieron que compartían experiencias e intereses: “(...)

Me di cuenta de que tenemos intereses similares (...)", manifestó A1 en el grupo focal final. Los estudiantes se llevaron muy bien, y cada vez tenían más confianza los unos en los otros, hasta el punto de que algunas de las sesiones de entrevistas se convirtieron en lugares donde podían compartir confidencias y problemas íntimos. A lo largo de las diversas actividades, los alumnos sintieron que desarrollaban más cercanía entre ellos y construyeron amistades más fuertes: "Hemos hecho nuevos amigos.... Hemos conocido a otras personas" (A1); "estamos más unidos" (A5).

En el Estudio de caso B, los miembros de la clase no demostraron ninguna conexión en particular al comienzo del proyecto. Sin embargo, al acabar el curso, los estudiantes reconocieron los cambios que se habían producido a este nivel al explorar en profundidad el tema de la cohesión grupal, destacando que: "la clase está más unida ahora; tenemos una relación más amistosa entre nosotros" (B2); "nos hemos sentido más cercanos, ha habido menos conflictos" (B7).

En el Estudio de Caso C, se observó una integración de los individuos en el grupo, mediante el desarrollo de una cordialidad, una conexión y un apoyo mutuo: "Todos nos llevamos mucho mejor ahora" (C3); "Yo no conocía a algunos compañeros de clase, y esto [el Proyecto] fue bueno para que pudiéramos conocernos mejor y llevarnos bien" (C2); "No me sentía a gusto antes, pero esto me hizo sentirme más integrado en la clase" (C4); "podemos superar los problemas y las dificultades apoyándonos los unos en los otros" (C5). Fue muy importante para los estudiantes asumir la responsabilidad sobre ciertas actividades y que se escucharan sus voces, para saber que podían cooperar entre sí y mejorar algunos aspectos del centro escolar. Cabe destacar asimismo en este punto que, cuando uno de los miembros del grupo decidió abandonar la escuela, la insistencia del grupo, que nunca se dio por vencido, la llevó de regreso a la escuela y terminó la escuela secundaria (12º año).

### **5.2.2 Cambios en la escuela, en las familias y en las comunidades locales**

Los cambios que se produjeron a lo largo del proyecto no se limitaron a los estudiantes que participaron en el mismo. Como las voces de los estudiantes adquirieron más visibilidad en el centro escolar, al defender con firmeza sus opiniones e intervenir de manera activa en la vida tanto escolar como comunitaria, los proyectos marcaron la diferencia tanto para su integración como para las escuelas y los barrios. También se han observado cambios en otros miembros de los centros escolares, así como en las comunidades circundantes que se implicaron directamente en las actividades, por ejemplo, los mayores residentes en el centro de día: "Al SCM le gustaría darles las gracias por sus amables palabras, por una sociedad mejor, más razonable y que se preocupa más por los otros, donde se pueden encontrar papeles importantes para todos los actores. Compartimos con ustedes los resultados de su iniciativa, y pueden contar ustedes con nuestro respaldo." (director del SCM). La reacción de las familias con respecto a la participación de sus miembros jóvenes en las iniciativas promovidas por El Proyecto Multicultural fue también muy positiva: "A nuestro modo de ver, toda esta implicación con los estudiantes y los docentes ha sido fantástica; pensamos que nuestra colaboración ha resultado muy fructífera" (opinión del representante de los



padres). Los alumnos de la clase 6B también promovieron actividades abiertas a toda la comunidad escolar, permitiendo que se escuchara igualmente a otros estudiantes de clases diferentes, concretamente a alumnos de menos edad. La participación de los padres y los profesores en la página de Facebook fue también reseñable, ya que expresaron sus puntos de vista acerca de las actividades, sugiriendo actividades nuevas y animando a los estudiantes a participar. En el caso del subproyecto “Sé Diferente” se constató una mayor participación en el proyecto; por ejemplo, la última reunión organizada por los alumnos que participaron congregó a sus compañeros de clase, a los profesores y a un miembro del consejo escolar, y los padres se mostraron muy entusiastas y alentadores.

## 6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Estos resultados están en sintonía con los obtenidos por muchos otros investigadores que resaltan la importancia de los procesos participativos que afectan a los alumnos y a los centros escolares (Bourke y Loveridge, 2018; Fletcher, 2005; Sharma-Brymer et al., 2018). Se presta especial atención al aprendizaje intercultural y al desarrollo de una ética de la alteridad y del cuidado, basada en la autorreflexión y los procesos intersubjetivos y construida a partir de la interacción con los demás (Abdallah-Pretceille, 2005; Diaz-Aguado, 2004; Fleuri, 2003; Loo et al., 2019; Meunier, 2014; Rego et al., 2007). Se comprobó que los diálogos presenciales y online, los proyectos liderados por estudiantes, así como las mediaciones artísticas y tecnológicas, eran procesos interdependientes de educación intercultural que dan forma a una praxis creativa y crítica.

Las voces de los niños y los jóvenes emergen en distintos niveles de participación, una participación que reviste una importancia clave para la transformación de sus entornos. Participan en procesos de co-diseño (Geest, 2013), junto con sus profesores (Loo et al., 2019). Con este fin, involucraron a otros alumnos y a otras partes interesadas dentro de sus centros escolares y sus comunidades locales. Estos participantes son a su vez, no sólo espectadores pasivos que únicamente escuchan sino también agentes activos, que participan en las acciones y a los que se apoya para que expresen sus opiniones, que luego se tienen en cuenta (Niveles 1 y 2 de Shier, 2001). Además de dialogar y actuar, a veces toman la iniciativa para volver, en actividades diseñadas por ellos (en el Estudio de Caso B, por ejemplo, los mayores también desarrollaron actividades diseñadas para los niños). Por lo tanto, intervienen en los procesos de toma de decisiones y comparten responsabilidades (Niveles 4 y 5 de Shier). Entender que los proyectos conectan a las personas, fomentan la participación y contribuyen a realizar cambios que trascienden a los protagonistas constituye un factor de motivación que favorece un mayor nivel de entusiasmo e implicación. Sin embargo, se hicieron visibles los límites, las dificultades y las resistencias, y nos gustaría poder superar todo ello en casos futuros. En particular, las dificultades que entraña movilizar a otras partes interesadas debido a sus rutinas institucionales requirieron un gran esfuerzo por parte de los docentes-investigadores que no era fácil de mantener. La importancia de estos elementos clave parece fundamental para que el proyecto permanezca operativo, al menos durante un período largo de tiempo. Los procesos de investigación-acción, pese a su validez y a

que los participantes los ven no sólo como un desafío sino también como un estímulo, son muy exigentes y precisan de responsabilidad y compromiso colectivos. Igualmente detectamos límites y potencialidades por lo que respecta a la sostenibilidad en la implicación de las comunidades, cuyas formas de colaboración no perduraban en el tiempo.

Así pues, consideramos que es importante seguir explorando el establecimiento de redes y colaboraciones entre universidades y escuelas para apoyar estos proyectos y guiar su expansión y extensión.

## 7 REFLEXIONES FINALES

Cambiamos el mundo cambiándonos a nosotros mismos, y nos cambiamos a nosotros mismos cambiando el mundo. La democracia, la justicia y la libertad conforman la agenda en la que somos actores y coautores de los procesos de transformación. Sin embargo, la libertad requiere que tomemos conciencia de los programas y los regímenes de la verdad que hacen que actuemos siguiendo una agenda social concreta. En este sentido, la voz se conquista durante una larga búsqueda de la autenticidad y la intersubjetividad, una búsqueda de la verdad que creamos juntos. En el centro de la Voz podemos encontrar una educación cada vez más holística, intercultural e inclusiva.

## AGRADECIMIENTOS

Funded by: National agency FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Portugal

Funder Identifier: <http://dx.doi.org/10.13039/501100001871>

Award: UID/CED/04107/2019

## REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2005). *L'Éducation Interculturelle*. Paris: PUF.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Børhaug, F. B., y Weyringer, S. (2019). Developing critical and empathic capabilities in intercultural education through the VaKE approach. *Intercultural Education*, 30(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1534042>
- Bourke, R., y Loveridge, J. (2018). *Radical collegiality through student voice educational experience, policy and practice*. Wellington, New Zealand: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1858-0>
- Brooman, S., Darwent, S., y Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: Is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), 663–674. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.910128>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.85048>
- Cervone, B., y Cushman, K. (2014). Learning by Heart. The Power of Social-Emotional Learning in Secondary Schools. *What Kids Can Do*, 1–8.

- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, 34(7), 1–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X034007003>
- Cook-Sather, A. (2018). Tracing the evolution of student voice in educational research. En R. Bourke y J. Loveridge (Eds.), *Radical collegiality' through student voice* (pp. 17–38). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1858-0>
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio Siglo XXI*, 22, 59–89. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/99/84>
- Fielding, M. (2016). Why and how schools might live democracy as an inclusive human order. En S. Higgins y F. Coffield (Eds.), *John Dewey's Democracy and Education: A British Tribute* (pp. 114–130). London: UCL IoE Press. <https://doi.org/10.3726/b11577>
- Fielding, M. (2018). Radical Democracy and Student Voice in Secondary Schools. Social Strategies: Monographs on Sociology and Social Policy. *Democracy and Education in the 21st Century. The articulation of new democratic discourses and practices* (Vol. 54, pp. 978–981). Oxford: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11577579>
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful Student Involvement Guide to Students as Partners on School Change*. Seattle: Human Links Foundation.
- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 16–35. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>
- Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade* (10a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (14a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Frison, D., y Melacarne, C. (2017). Introduction – Students-faculty partnership in Italy: Approaches, practices, and perspectives. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 1(2), 1–20. Recuperado de <http://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss20/1/>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2a ed.). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Geest, N. (2013). Whose voice? Intervention in public space. En N. Duxbury (Ed.), *Animation of public space through arts. Toward more sustainable communities* (pp. 97–114). Coimbra: Almeida.
- Gordon, C. T. (2019). Trusting Students' Voices in Critical English Education. *Journal of Language and Literacy Education*, 15(1), 1–32.
- Gorski, P. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25, 309–318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Hermans, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89–130. <https://doi.org/10.1080/10720530390117902>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559–604). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84, 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Ledwith, M. (2007). On Being Critical: Uniting Theory and Practice Through Emancipatory Action Research. *Educational Action Research*, 15(4), 597–611. <https://doi.org/10.1080/09650790701664021>

- Leiva, O., y Juan, J. (2013). Aprender a convivir en la diversidad: el sentido de la interculturalidad. En M. Fuentes y M. Jurado (Eds.), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 71–76). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Locke, T., Alcorn, N., y Neill, J. (2013). Ethical issues in collaborative action research. *Educational Action Research*, 21(1). <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.763448>
- Loo, D. B., Trakulkasemsuk, W., y Jimarkon, Z. P. (2019). Examining power through social relations in teachers' discourse about intercultural education. *Intercultural Education*, 30(4), 398–414. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1540110>
- Lovell, T. (2003). Resisting with authority. Historical specificity, agency and the performative self. *Theory, Culture & Society*, 20(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/0263276403020001918>
- Luck, H. (2006). *Gestão educacional: uma questão paradigmática* (Vol. 1). Petrópolis: Vozes.
- Matthews, K. E., Cook-Sather, A., Acai, A., Dvorakova, S. L., Felten, P., Marquis, E., y Mercer-Mapstone, L. (2018). Toward theories of partnership praxis: an analysis of interpretive framing in literature on students as partners in teaching and learning. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 280–293.
- Mayes, E. (2018). Student voice in an age of 'security'? *Critical Studies in Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1455721>
- Meunier, O. (2014). *Cultures, éducation, identité: recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*. Artois: Artois Presse Université.
- Mitra, D. (2018). Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 473–487. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0007>
- Nieto, S. (2009). Multicultural education in the United States: Historical realities, ongoing changes and transformative possibilities. En J. Banks (Ed.), *Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 79–95). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- O'Neill, J. (2018). Voice and the Ethics of Children's Agency in Educational Research. En R. Bourke y J. Loveridge (Eds.), *Radical collegiality' through student voice* (pp. 39–54). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1858-0>
- Pacheco, I., y Freire, I. P. (2019). Teacher education, reflexivity and cultural diversity - the potentialities of collaborative action research. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(10), 70–92.
- Perry, L. B., y Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>
- Quaglia, R. J., y Corso, M. J. (2014). *Student voice the instrument of change*. Corwin.
- Rego, M. S., Moledo, M., Balerdi, F. B., Vallejos, R. M., Sierra, J. J., y Román, C. (2007). Contribuição del Discurso Intercultural a una Nueva Teoría de la Educación. En J. Boavida y A. G. del Dujo (Eds.), *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos* (pp. 447–491). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0486-2>
- Rudduck, J., y Flutter, J. (2004). *How to improve your school: giving pupils a voice*. London: Continuum.
- Seale, J., Gibson, S., Haynes, J., y Potter, A. (2015). Power and resistance: Reflections on the rhetoric and reality of using participatory methods to promote student voice and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4). <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.938264>
- Sharma-Brymer, V., Davids, K., Brymer, E., y Bland, D. (2018). Affordances in nature: Australian primary school children identify learning opportunities. *Curriculum Perspectives*, 38, 175–180. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0052-z>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

- Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*. New York: Open University Press.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos* (3a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203878767>